

ICFの評価に関する一考察[†]

— ICFをベースとしたチェックリストの作成と活用 —

西村 修一*・池本喜代正**・下無敷順一***・三品 享子****・清水 浩*****

栃木県立盲学校*・宇都宮大学教育学部**

栃木市立栃木東中学校***・栃木県立今市特別支援学校****

宇都宮大学教育学部附属特別支援学校*****

ICFやICF-CYの評価を特別支援教育で活用するには、用語や評価の手続き等の難しさがある。そこで、ICFをベースとし特別支援教育を対象とした新たなチェックリスト(試案)を作成し、実践への活用を試みることにした。その結果、新たに作成したチェックリストがICFの考えを教育実践に具体化することを容易にし、個々の指導・支援のアプローチの検討に役立つことが明らかになった。

キーワード: ICF, ICF-CY, ICFの評価, チェックリスト, 特別支援教育

はじめに

特別支援学校学習指導要領(2009)において、自立活動の指導や関係機関との連携のツールとして、ICFの考え方を活かすことが示された。ICFの視点から特別支援教育全体を見つめる見方も本来必要であるが、ICFの評価をどのように行うかが課題である。しかし、特別支援教育にICFやICF-CYの評価を活用することは難しさがある。そこで、特別支援教育で活用できる新たなICFチェックリストの作成を検討することとした。

1 研究の目的・方法

(1) 研究の目的

特別支援教育の現状に合うICFチェックリストを開発し、有効性を検証する。

(2) チェックリスト開発の方法

①特別支援教育の視点からICF及びICF-CYチェックリスト活用上の課題を整理し、評価項目や評価の手続きを変更する。

②ICFをベースとしたチェックリスト(特別支援教育版, 試案)(以下, チェックリスト)を開発し、事例への活用をととしてその有効性を明らかにする。

2 特別支援教育におけるICF-CY活用上の課題

ICF-CYの暫定訳をもとに、ICF-CYを特別支援教育において活用することを考えると主に次のような課題が挙げられる。

①『心身機能・身体構造』の項目のうち、「a: 心身機能」中の精神機能にある見当識機能や注意機能、記憶機能、情動機能、知覚機能等の教育的な評価や対応が可能な項目があるが、教師が評価することが難しい医学的な評価項目が多い。『b660 生殖の機能』等の教育的観点から不要な項目もみられる。

②『活動・参加』の項目では、買い物が物物交換や物品やサービスの交換、金銭を貯蓄することを含む「d860基本的な経済的取引」の項目に該当するなど、項目の解釈や当てはまるコードを探すことが難しく、評価のしづらさやわかりにくさを覚える。また、「b930 宗教とスピリチュアリティ」、「b950 政治活動と市民権」等、教育的観点から不要な項目も多々みられる。

③障害の程度や能力、実行状況、環境因子等の評価で困難さの程度を%を用いて評価するなど評価点の難しさがある。活動制限と参加制約の程度を明確に分けて評価する難しさもある。

④評価内容が多様で、評価結果の集約や指導・支援を明らかにするまで多くの時間や労力を要する。

3 チェックリスト(試案)の開発

(1) ICF-CY評価項目及び評価の手続きの変更

ICF-CYの評価を、次のような点から変更した。

[†] Syuichi NISHIMURA*, Kiyomasa IKEMOTO**, Junichi SHIMOMUSHIKI***, Kyoko MISHINA**** and Hiroshi SHIMIZU*****: A Study on Coding and Assessment of ICF.

* Special Support School for the Blind Children, Tochigi
** Faculty of Education, Utsunomiya University

*** Tochigi Higashi Junior High School, Tochigi

**** Imaichi Special Support School, Tochigi

***** Special Support School attached to Faculty of Education, Utsunomiya University

①教育的な評価や対応が可能な、あるいは教育上考慮すべき評価項目を設定

『心身機能・身体構造』の評価項目において特に教師が評価や対応が難しい解剖学的（医学的）な項目を除く。ただし、教育上留意すべき疾患・疾病等に関する項目は残し、医師等の診断結果に基づいて評価する。削除した解剖学的（医学的）評価のうち、指導・支援上特に留意すべき事項は、保護者から聴取事項として基礎情報に記入する。『活動・参加』における教育的に不要と思われる項目も削除する。

②わかりやすい評価項目への変更

包括的でわかりにくい評価項目を図1のように変更する。

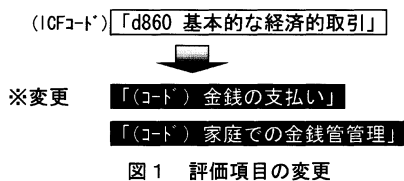


図1 評価項目の変更

③実践を考慮した評価項目の細分化

人間の生活行動は様々な活動（行動）項目から成り立っている。例えば、「買い物」は、「店の選択」「店までの移動（歩行／交通機関の利用）」や「売りの発見・品物の選択」「値段の読み取り」「代金の支払い」等である。それぞれ異なる能力が必要とされ、異なる環境がある。生活行動を分析的にとらえ、評価項目を細分化して評価・分析ができるようにする。図2に買い物の例を示す。

「買い物」	店の選択	
	店までの移動（歩行／交通機関の利用）	
	売りの発見・品物の選択	
	値段の読み取り	
	レジの利用	
	店員とのコミュニケーション	
	金銭の支払い	

図2 評価項目の細分化

④環境因子の評価の変更

『環境因子』は内容が非常に多義に渡り、実際にはいろいろな要因が絡み合っている。人的要因が絡む場合など変動的要素や不確定要素もあり、場面状況の変化によって発生する困難が著しく異なる場合もある。ある程度共通した環境分析の観点のもと

で環境がもたらす困難さの程度をそのまま評価に生かし、環境調整の必要性をシンプルに見出せるよう工夫する。

⑤評価手続きの変更

教育においては、発達保障の観点からの能力の把握が必要である。また、評価の複雑さを避けるため、『活動・参加』における困難さの把握としての「実行状況」と「能力」の評価を「困難」（障害による学習上又は生活上の困難）として把握する。

⑥評価点の変更

困難さの評価であれば、「大きい」「中程度」「小さい」といったように教師が容易に評価できる評価点に修正する。必要な環境調整事項が評価結果として得られる範囲のシンプルな評価点を設ける。

⑦環境調整の量的・質的变化をとらえる形式

学習上又は生活上の困難の内容や程度は、子どもの状態や状況によって変化する。子どもの状態や状況との関連の中で環境調整の必要性や困難を改善する手立てをチェックリスト中に明示し、環境調整の量的・質的变化を捉えるようにする。

4 チェックリストの概要

チェックリストの概要は次のとおりである。

（1）各次元の内容分類

①心身機能・身体構造

教育的評価や対応が可能な（必要な）個人内の変異や喪失等の心身機能及び肢体等の身体構造状の障害に関すること。情緒（情動）、感覚・認知、運動機能、情報処理・行動統制、発語と発声等。

②活動・参加

個人による課題や行為の遂行、及び生活や社会、人生とのかかわりに関すること。学習と知識の応用、運動・移動、コミュニケーション、集団参加、日常生活や家庭生活、地域生活、職業生活に必要なスキル等の生活・社会参加機能等。

（2）主な評価の手続き

①基礎情報の収集

保護者等から以下の内容を聴取する。

- ・障害内容、診断を受けた機関、障害の状況、主な教育的配慮
- ・疾病・疾患の内容、診断を受けた機関、生活上の制限や配慮
- ・性格行動、得意なこと、興味・関心
- ・気になる姿・状態、困り感、願い等

②評価手続き

ア 心身機能・身体構造の評価点

「障害の程度」：生活に支障を来す状態の程度

1～3 重度・中度・軽度 — 機能障害なし

イ 活動・参加の評価点

「能力の程度」：事柄の遂行能力の程度

1～3 低い・中程度・高い — 特に考慮しない

「困難の程度」：学習上又は生活上の困難さの程度

C～A 小さい・中程度・大きい — 特に考慮しない

(3) コーディング

チェックリストの『心身機能・身体構造』及び『活動・参加』のカテゴリーごとに a, b とアルファベットコードを表記し、さらに各項目にコード番号を設けた（評価項目は合計約450項目）。各評価項目は、困難の程度、当面の指導目標、重点となる支援目標及び環境調整の手立て等の評価点・評価内容をセットとする。

表 1-1 チェックリスト【a 心身機能・身体構造】（紙面の都合上チェックリストの一部のみ掲載）

「心身機能/身体構造の障害の程度」		1 …「重度」
		2 …「中度」
		3 …「軽度」
		— …「なし」
(*重度：生活に大きな支障を来す程度 中度：生活に中程度の支障を来す程度 軽度：生活に少し支障を来す程度)		
■… 当面の「指導目標」		

領域	項 目	障害	特 記 事 項 (※診断機関・実施した諸検査・教育的対応等)
疾病・疾	<input type="checkbox"/> a01 循環器系		
	<input type="checkbox"/> a02 呼吸器系		
	<input type="checkbox"/> a03 消化器系		
	<input type="checkbox"/> a04 代謝・内分泌系		
情 動 機 能	<input type="checkbox"/> a11-1 情緒不安定		
	<input type="checkbox"/> a11-1a 睡眠、生活リズムによる情緒不安定		
	<input type="checkbox"/> a11-1b 体調の変化、不調による情緒不安定		
	<input type="checkbox"/> a11-1c 音等の環境要因による情緒不安定		
	<input type="checkbox"/> a11-1d 状況の変化に対する情緒不安定		
	<input type="checkbox"/> a11-1e 対人的要因による情緒不安定		
	<input type="checkbox"/> a11-1f 意思表示の困難さによる情緒不安定		
運 動	<input type="checkbox"/> a22 筋の弛緩と緊張		
	<input type="checkbox"/> a22-1 上肢の筋の弛緩と緊張		
	<input type="checkbox"/> a22-2 下肢の弛緩と緊張		
	<input type="checkbox"/> a22-3 体幹・全身の弛緩と緊張		
音 声 と	<input type="checkbox"/> a32-8 音声言語以外の言語受容（サイン、シンボル他）		
	<input type="checkbox"/> a32-9 発語の流暢性、リズム、抑揚		
	<input type="checkbox"/> a32-10 その他の発声や発語の障害（失語他）		

表 1-2 チェックリスト【b 活動・参加】（紙面の都合上チェックリストの一部のみ掲載）

「能力の程度」	1 …「低い」	「困難の程度」	C …「大きい」
	2 …「中程度」		B …「中程度」
	3 …「高い」		A …「小さい」
	— …「考慮の対象としない」		— …「考慮の対象としない」

（*能力の程度 低い：事柄遂行の不十分さが目立つ程度 中程度：中程度の事柄遂行の程度 高い：十分な事柄遂行の程度）
（*困難の程度 大きい：大きな困難が生ずる程度 中程度：中程度の困難が生ずる程度 小さい：あまり困難が生じない程度）

■…「当面の指導目標」 ●…「重点となる支援（環境調整）課題」

領 域	項 目	能 力	困 難	支 援 課 題	環境調整の手立て
感 覚 の 活 用	<input type="checkbox"/> b01 感覚の活用				
	<input type="checkbox"/> b01-1 課題への注意				
	<input type="checkbox"/> b01-1 注意して見ること				
	<input type="checkbox"/> b01-2 注意して聞くこと				
	<input type="checkbox"/> b01-3 触察				
	<input type="checkbox"/> b01-4 その他の感覚の目的活用（臭覚、味覚他）				
学	<input type="checkbox"/> b02 読むことの習得				
	<input type="checkbox"/> b02-1 文字への関心				
習 へ の 対 応	<input type="checkbox"/> b29 学習への対応				
	<input type="checkbox"/> b29-1 読む学習への対応（教科書やプリント学習等）				
	<input type="checkbox"/> b29-2 書く学習への対応（試験問題への対応含む）				
	<input type="checkbox"/> b29-3 聞く学習への対応（教師の説明等を含む）				
	<input type="checkbox"/> b29-4 話す学習への対応（発表等を含む）				
移 動	<input type="checkbox"/> b39 移動（歩行による）				
	<input type="checkbox"/> b39-2 直進歩行				
	<input type="checkbox"/> b39-3 段差・階段の歩行				
	<input type="checkbox"/> b39-4 室内歩行				
地 域 生 活	b91 買い物				
	<input type="checkbox"/> b91-1 店の選択				
	<input type="checkbox"/> b91-2 店への移動				
	<input type="checkbox"/> b91-3 エレベーター等の利用				
	<input type="checkbox"/> b91-4 売り場の発見・品物選択				
	<input type="checkbox"/> b91-5 値段の読み取り				
	<input type="checkbox"/> b91-6 レジの利用				
	<input type="checkbox"/> b106-3e 料金の支払い				

（４）評価項目の選定の仕方

①指導・支援の方針等を明らかにする場合

個の全体像をとらえ、心身の障害や気になる姿、困り感等に関連する項目を全て選び評価する。

②特定の課題や活動における目標・手立てを明らかにする場合

『活動・参加』の中から該当する項目を選んで評価する。その際には、子どもの障害の状況に応じた手立てを考える必要があることから、『心身機能・身体構造』の中から特に困難の発生要因と考えられる項目も合わせて選び評価する。

（５）チェックリストによる評価と障害構造

チェックリストはあくまでICFの評価の一部である。指導・支援の方針等の設定においては、子どもの「主体・主観」を尊重し、ICFの障害の構造の枠組みの中で評価結果をとらえていくようにする。

（６）課題や指導目標の設定における留意点

指導課題の設定は、あくまで子どもができるようになりたいこと、したいことを前提に考える。また、指導目標の設定は、あくまで子どもの成長・発達が期待できるものとする。子どもの成長・発達が期待することが難しい場合には、できる状態をつくるために必要な環境調整の手立てを検討していくようにする。

（７）場面や目的に応じた評価

子どもの障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する指導・支援においては、自立活動の指導のように子どもの能力を伸ばすといった指導的側面が比較的強い場合や、各教科等の指導における環境への配慮、あるいは福祉との連携にみられる生活上の困難に対するサービスの提供といった環境の改善（環境調整）にウェイトが置かれる場合など、様々な対応が考えられる。

評価に当たっては、指導・支援の場面や目的に応じて、指導目標の設定に対応の主眼を置くか、環境の改善（環境調整や支援目標の設定）を重視するか、適切に考えていくことが重要である。

５ チェックリストの活用

「児童A（小5・男）の見えにくさへの対応」

（１）主な実態

- ・ 障害の状況 視力障害（右0.04 左0.03）
- ・ 教育歴 小4まで地域の小学校（通常の学級）に在籍。小5より盲学校（通常の学級）転入。

小学校時、座席位置（最前列）以外は特に配慮はなかった。普通教科書を使用。

- ・ 視知覚に関する検査結果 盲学校入学後すぐに視知覚及び視機能の検査を実施。図形と素地、形の恒常性に課題がみられた。臨界文字サイズは16point 4cm。
- ・ 気になる姿状態、困り感 画数の多い漢字や似た形の漢字が読めず、教科書が読みにくい。実験等も難しい。授業について行けず学力・学習意欲が低下している。
- ・ 教育への願い等 学力をあげたい。

（１）構成要素間の相互作用

Aの実態をICF構成要素間の相互作用の図におおまかに当てはめると、以下ようになる。

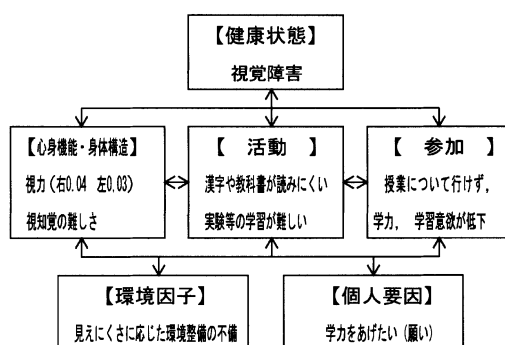


図3 ICF構成要素間の相互作用

Aの障害による学習上又は生活上に発生する困難をとらえ、その発生要因を大まかにとらえていくと次のように考えることができる。

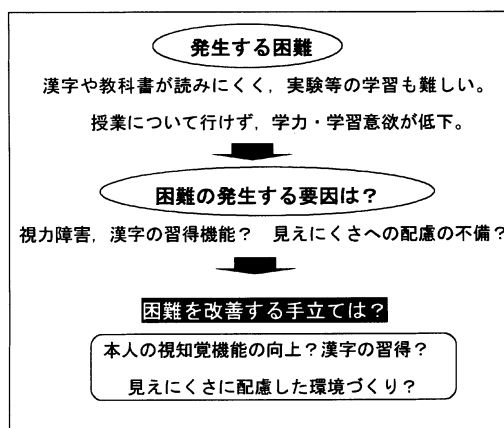


図4 困難を改善する糸口の考察

(3) チェックリストによる評価

Aの状況に該当する項目をチェックリストから選び評価すると、次のようなことが得られる。

表2-1 チェックリストによる評価の実際

【a 心身機能・身体構造】

■当面の「指導目標」

(※関係項目を抜粋)

領域	項目	障害程度	備考 (関連する諸検査及び課題への対応等)
感	□a06-1 視覚	—	
	□a06-1a 視力	1	(視力検査(校内)による 右 0.04・左 0.03)
覚	□a06-1i 全体—部分の関係知覚	2	
	■a06-1j 図形と素地	2	(※視知覚検査結果による) 視知覚学習の用意
	■a06-1k 形の恒常性	2	(※視知覚検査結果による) 視知覚学習の用意

表2-2 チェックリストによる評価の実際

【b活動・参加】

■当面の「指導目標」

●重点となる「支援(環境調整)課題」

領域	項目	能力	困難	支援課題	環境調整の手立て
	■b01 読むことの習得(点字使用の場合は※1を評価)	2	B		書見台使用。拡大文字(20ポイント程度)の使用
	■b01-2 文字認知	2	B		読み間違えやすい漢字にふりがな。視知覚学習を基礎とした文字(漢字)認知学習の増設
言葉・	■b01-5 漢字の読み	1	C	●	新たに覚える漢字にふりがな。特に覚えたい漢字は漢字学習の課題として抽出
	□b01-6 単語の読み	2	B		読めない漢字にふりがな
	□b01-7 短文の読み	2	B		読めない漢字にふりがな
文	□b02 書くことの習得(点字使用の場合は※2参照)	2	B		書見台使用。20ポイント以上の文字が書き込めるマス・行の用意
字の	■b02-5 漢字の書き	1	C	●	書き間違えやすい漢字・特に覚えたい漢字を抽出し、形の構成を学習する課題として抽出
	□b02-6 単語の書き	2	B		読めない漢字にふりがな。書き間違えやすい漢字は拡大した文字カードを提示し試写させる
習得	□b24 学習への対応	—	—	—	
	□b24-1 読む学習への対応(教科書やプリント学習等)	1	C	●	書見台使用。読みにくい漢字にふりがな。拡大文字(20ポイント)のプリント
	□b24-2 書く学習への対応(試験問題含む)	1	C	●	書見台使用。20ポイント以上の文字が書き込めるマス・行の用意
	□b24-7 実験する学習への対応	2	C	●	実験は視認性の高い実験内容に限定。プリント等による実験を補う補助教材の用意
	□b24-8 観察する学習への対応	2	C	●	観察の難しさを補う模型教材、写真等(補助教材)等の用意

(4) 評価結果の集約

チェックリストの評価をとおり、図5のようにまず指導目標として「a06-1j 図形と素地」「a06-1k 形の恒常性」を中心とした視知覚機能の向上を図ることが必要と考えられる。また、「b01 読むことの習得」「b02 書くことの習得」の難しさに対して、特に読み・書きの間違えの多い漢字や特に覚えたい漢字を「偏」や「つくり」、「部首」に分け、漢字を分解・構成して形を覚える文字（漢字）学習も一部取り入れることが必要とも考えられる。

「b24-1 読む学習への対応」を始めとした学習への対応の難しさに対しては、近用弱視レンズの活用他、学習を補うプリント（拡大文字）、全体一部分が把握しやすい写真教材等の用意等々、各教科等の指導における配慮が必要とされる。

なお、指導課題や各教科等の指導における配慮は、環境に用意すべき必要な事柄（環境調整）として『環境因子』に取り込まれることになる。

チェックリストの評価結果を以下のようにICF 3つの生活機能に主な対応を当てはめていくと、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する自立活動の指導方針が構造的に理解できる。

(5) 指導・支援方針

Aの視力の障害は恒常的なものとして考えられ、

多くの学習や生活場面に障害を補う環境への配慮（環境調整）が必要となる。しかし、弱視の場合、見える力ほどものを見ず、視覚にものをとらえていながらその形をなかなか認識（認知）できてない場合が多い。視力と視知覚は異なるものである。Aの残存の視機能を最大限に活用できるようにするための視知覚学習は可能性のある大切な課題であり、Aの学力向上を図るために重要である。

「a12-1hc図形と素地」「a12-hd形の恒常性」に対する視知覚学習の課題は、線の交差が多い漢字を認識できるようにしたり、形の似た漢字の違いを認識できるようにする、あるいは覚えた漢字の形の崩れをなくしていくことに繋がる。

漢字学習においての「偏」や「つくり」、「部首」に分けて漢字の形の構成を指導していく学習方法は、Aの視知覚機能の状況に基づく指導の手立てである。なお、見る力を最大限に伸ばすことは、読み・書きの難しさを困難を改善・克服する糸口となるばかりでなく、様々な生活場面での生きる喜びにも繋がっていくことが推測される。

見えにくさに応じた学習環境作りについては、Aの各教科等の学習を支える基本方針となる。それらの事柄は、各教科等の個別の指導計画に配慮事項（環境調整事項）として明記することになる。

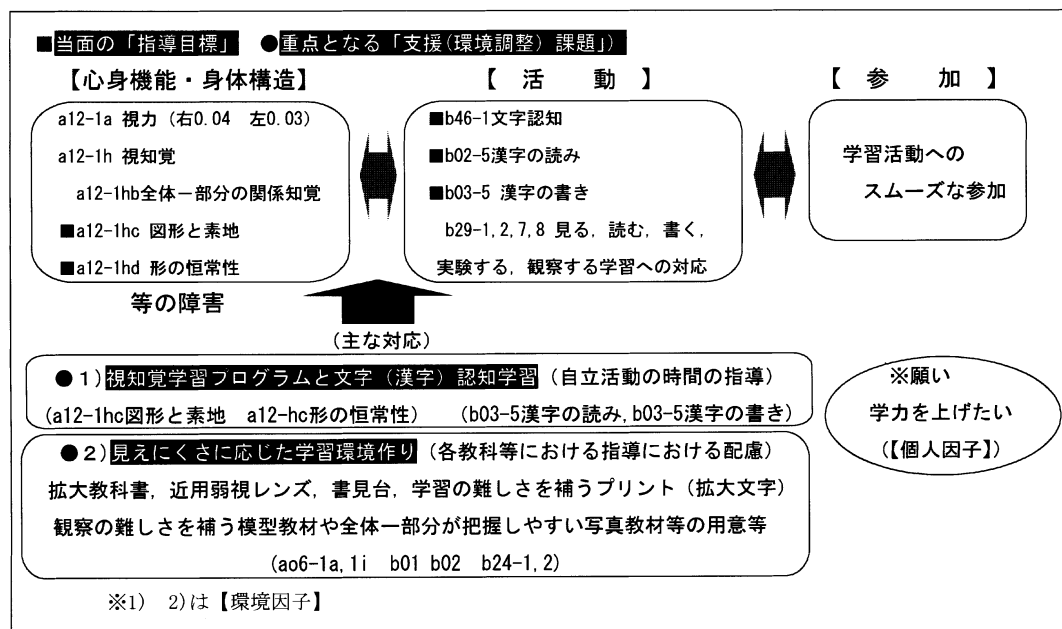


図5 弱視児への対応（チェックリスト評価結果を中心に記述）

6 考察とまとめ

(1) チェックリストの有効性

本研究で提言した「ICFをベースとしたチェックリスト（特別支援教育版）」は、特別支援教育に合わせてICFやICF-CYの評価項目や評価の手続きを変更した。紙面の都合上チェックリスト全項目(約450項目)を掲載することは困難であったが、自立活動の内容や生活に必要な基礎的・基本的な学習知識・技能、生活的な課題や活動といった特別な教育的ニーズの内容と思われる項目を包括し、様々な指導・支援の場面に適用できるように作成してある。

「ICFをベースとしたチェックリスト（特別支援教育版）」の有効性として特に次の点を挙げられる。

- ①教師が評価しやすく結果を実践に繋げやすい。
- ②漠然としたICFの見方を具体化する評価の視点をもつことができる。
- ③評価の手続きに「当面の指導目標」を設定したことで、「環境への配慮」とともに子どもの「発達課題」への着目を考える評価ができる。

(2) ICFの考え方をふまえる課題の現状

特別支援学校学習指導要領解説案における自立活動に関することの中で、ICIDHからICFへと障害の捉え方の変化について述べ、ICFの考え方が障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する上で有効であると示している。そして、環境をも含めた実態把握や子どもの「意欲」との関係、あるいは自立活動の内容と実際の指導内容との階層的な見方、環境を整えながら指導内容・指導方法の創意工夫に努めること等について構造的にとらえていくことができることを示した。

また、学習指導要領解説案においては、ICFが他機関との共通の言語として有効な連携のツールとなることについて触れ、作成を義務づけた「個別的教育支援計画」にICFの考え方を参考にすることを明示している。

しかし、自立活動の指導においては、「身体移動能力に関すること」「コミュニケーション手段の選択と活用」の他、6つの区分の下にあるいくつもの項目は『心身機能・身体構造』の内容分類に相当せず、自立活動の内容と具体的な指導内容等をICFの構成要素間の相互作用の図に当てはめて考える難しさがある。ICFの評価の課題である。

関係機関との連携のツールとしてICFの考え方を活かす上でも、子どもに必要な支援・援助の手立て

を見出す評価の方法的な課題が明確にある。

ICFの評価の難しさは、我が国でのICFの先行的な取り組みの一つとしての「ICF関連図」の作成においてもみられてきた。書き手の見方によって記述内容が大きく異なってしまう面は、やはりICFの評価の課題を有してきたと考えられる。

教育的に活用できる具体的な評価の手段を検討するこそ、ICFの考えを教育の現場に広めることになると筆者は考える。

(3) 評価の信頼性と妥当性

チェックリストの開発を進めるとき、常に評価の信頼性や妥当性について検証する必要がある。本研究で提言したチェックリストはまだまだ試案の段階であり、今後多くの障害種に当てはめるなどしながらフィールドワークを重ねて評価の信頼性や妥当性を高める必要があろう。

しかし、ICFの評価はそもそも関係者が指導・支援の手立てを見出す共通の視点であり、整理の道筋に過ぎないと筆者は考える。評価によって見出されたされた支援・援助の手立ての有効性は実践で検証され、さらに実践をとおして改善されていくものである。支援・援助の内容も変動する環境や子供の成長・発達によって変わっていく。

もし、評価の妥当性や信頼性を追求するならば、担当者間でPDCAのサイクルを取り入れたい。

おわりに

ICFの評価の検討は、ICFの考えを教育の現場に深めるための最も重要な課題の一つと考えられる。

なお、今後の課題は次のとおりである。

- 1) 本人の主体・主観を明確にふまえた評価
- 2) 評価項目や評価の手続きのさらなる検討
- 3) 評価手続きの簡素化

<主な参考文献>

- 1) 国立特別支援教育総合研究所:課題別研究報告書、(平成18年度～19年度)ICF児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究,2008.
- 2) 障害者福祉研究会編集:ICF国際生活機能分類―国際障害分類改訂版―,中央法規出版,2002.
- 3) 西村修一,ICFで新たな教育を開く―SEN児の支援―(未発表).
- 4) 文部科学省:平成20年度新教育課程説明資料(特別支援学校),2009.